

Busch, Thomas; Kranefeld, Ulrike

Individuelle Förderung im instrumentalen Gruppenunterricht. Ein Aspekt von Lehrendenkompetenz im Programm "Jedem Kind ein Instrument"

Lehmann-Wermser, Andreas [Hrsg.]; Krause-Benz, Martina [Hrsg.]: Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 99-116. - (Musikpädagogische Forschung; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Busch, Thomas; Kranefeld, Ulrike: Individuelle Förderung im instrumentalen Gruppenunterricht. Ein Aspekt von Lehrendenkompetenz im Programm "Jedem Kind ein Instrument" - In: Lehmann-Wermser, Andreas [Hrsg.]; Krause-Benz, Martina [Hrsg.]: Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 99-116 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95754 - DOI: 10.25656/01:9575

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95754>

<https://doi.org/10.25656/01:9575>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Andreas Lehmann-Wermser, Martina Krause-Benz (Hrsg.)

MUSIKLEHRER(-BILDUNG) im Fokus musikpädagogischer Forschung

Musikpädagogische Forschung Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF)

Band 34

Proceedings of the 34th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Andreas Lehmann-Wermser,
Martina Krause-Benz (Hrsg.)

Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung



Waxmann 2013

Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-2966-6

ISSN 1869-8417

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2013

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Andreas Lehmann-Wermser & Martina Krause-Benz</i>	
Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung – ein Vorwort	7
<i>Focusing on music teacher (training)</i>	
 <i>Viola C. Hofbauer & Christian Harnischmacher</i>	
„Das Schulmusikstudium macht mich krank“ Eine empirische Studie zum Vorhersagewert der Motivation musikpädagogischen Handelns auf Burnout bei Schulmusikstudierenden	13
<i>“Studying music education is making me sick” An empirical study on the predictability of motivation effects on burnout among students of school education</i>	
 <i>Gabriele Puffer</i>	
Musikunterricht im Rückspiegel Zur Konstruktion von „Musikunterricht“ in Stundennachbesprechungen während der ersten Ausbildungsphase	29
<i>Looking back on music lessons Construction of music teaching in discussions held during a teacher training course</i>	
 <i>Annkatriin Babbe & Maren Bagge</i>	
„Dann bin ich ja überflüssig, richtig?“ Vorstellungen von Lehrpersonen über Lernerautonomie im Musikunterricht	45
<i>„Than I won’t be needed anymore, right?“ Teachers’ beliefs about learner autonomy in music lessons</i>	
 <i>Heike Gebauer</i>	
„Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.“ Kognitive Aktivierung im Musikunterricht	61
<i>„Describe the musical form that we justed played.“ Cognitive activation in the music classroom</i>	

Anne Niessen

Das Unterrichten großer Lerngruppen
im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive 81

*Teaching large groups in the „Jedem Kind ein Instrument“
(An Instrument for Every Child) program
from the perspective of elementary and music school teachers*

Thomas Busch & Ulrike Kranefeld

Individuelle Förderung im instrumentalen Gruppenunterricht
Ein Aspekt von Lehrendenkompetenz im Programm
„Jedem Kind ein Instrument“ 99

*Individualized education in group instrumental lessons
One aspect of teaching skills from the program
„An Instrument for Every Child“*

Natalia Ardila-Mantilla

Musikschularbeit in Österreich: Praktiken und Zielvorstellungen
Eine qualitative Studie 117

*Music education in Austrian music schools: Practices and aims
A qualitative study*

Anne Weber-Krüger

Batman, Beatbox, Blinde Kuh
Versatzstücke als Ausgangspunkt für musikbezogene
Bedeutungszuweisungen von Vorschulkindern 135

*Batman, Beatbox, Blind Man's Bluff
Preschoolers' music related constitution of meaning
based on everyday life competences*

Thomas Busch & Ulrike Kranefeld

Individuelle Förderung im instrumentalen Gruppenunterricht

Ein Aspekt von Lehrendenkompetenz im Programm „Jedem Kind ein Instrument“

Individualized education in group instrumental lessons

One aspect of teaching skills from the program “An Instrument for Every Child”

Teacher competencies are considered to be crucial to educational quality. Looking at the German school program “An Instrument for Every Child”, this article presents research on the types of training and ongoing education received by instrumental music teachers, and on how they perceive the importance of forms of individual instruction. It thus focuses on two very specific yet relevant aspects of teacher competencies. We find a very limited correlation between training and teaching through individual instruction. Self-efficacy in problem solving and gender contribute to high ratings of individualized instruction.

Einleitung

Lehrerkompetenz ist in den vergangenen Jahren in der pädagogischen Forschung zu einem Kerngegenstand geworden. Dabei sind Modelle erarbeitet worden, die entweder auf Hypothesen aufbauen, welche die persönliche Eignung als wichtigsten Faktor für Lehrerkompetenz ansehen, oder auf Hypothesen, welche die Qualifizierung von Lehrern in den Vordergrund stellen (u.a. im Rahmen der COACTIV-Studie, siehe Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011, S. 56f.).

In einem weiten Verständnis von Kompetenz als „Handlungskompetenz“ (Weinert, 2001) umfasst der Begriff neben vorrangig kognitiven Leistungsdispositionen wie dem Wissen von Lehrenden auch motivationale, metakognitive und selbst-regulative Merkmale, die wesentliche Voraussetzungen für die Bereitschaft zum Handeln darstellen (siehe Baumert & Kunter, 2011). Wissen, Überzeugungen, Moti-

vation und Selbstregulationsprozesse von Lehrenden – und gerade von Instrumentallehrern – sind auch im Rahmen des Programms „Jedem Kind ein Instrument“ von Interesse. Instrumentallehrer sind durch die für viele vermutlich ungewohnte Situation des Instrumentalen Gruppenunterrichts im Rahmen eines schulischen Settings auf besondere Weise gefordert. Es ist fraglich, ob die erhaltene formale Aus- und Fortbildung auf der einen Seite und die im Laufe der Berufstätigkeit erworbene Erfahrung zum anderen für „guten“ Unterricht ausreichen.¹

Im vorliegenden Beitrag dient das Modell zur Lehrerkompetenz der COACTIV-Studie als Orientierungsrahmen, innerhalb dessen einzelne, in der Beobachtung des Feldes als besonders relevant angesehene Aspekte von Lehrerkompetenz mit den zur Verfügung stehenden Variablen genauer geprüft werden.²

Im Zentrum steht hierbei die Kompetenz zur Förderung von Schülern nach individuellen Lernvoraussetzungen im Rahmen eines angemessenen Umgangs mit Heterogenität, der als wichtige Voraussetzung gelingenden Unterrichts gedeutet wird (Helmke, 2009, S. 245).

Der Beitrag nimmt deshalb exemplarisch zunächst zwei wichtige Aspekte von Lehrerkompetenz in den Fokus – den Aus- und Fortbildungsstand der Lehrenden und das Ausmaß von individueller Förderung in ihrem Unterricht, gemessen anhand der diesbezüglichen Selbsteinschätzungen der Lehrenden. Es wird geprüft, ob zwischen diesen beiden Aspekten im Kontext von JeKi ein Zusammenhang besteht. Darüber hinaus fragt der Beitrag aber auch nach Einflussgrößen auf die Selbsteinschätzung der Lehrenden als individuell Fördernde.

Modelle der Lehrerkompetenz

Lehrerkompetenz ist ein zentrales, vielschichtig schillerndes und seit langem in der pädagogischen Forschung vorfindliches Konstrukt. Wesentliche Vorarbeiten zur Struktur des professionellen Wissens von Lehrkräften leisteten unter anderem Shulman (1986) und Bromme (1997). Dabei wird die Bedeutung des spezifischen Fachinhalts für das unterrichtsbezogene Denken, Wissen und Handeln betont.

Nach Klieme und Leutner (2006) definiert sich Kompetenz als persönliche Voraussetzung zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen. Dabei ist hier insbesondere eine professionelle Handlungskompetenz von Interesse, die im Sinne von Weinert (2001, S. 51) als System von Voraussetzungen definiert

-
- 1 Dabei wird der Begriff „guter“ Unterricht in Anlehnung an die Merkmale guten Unterrichts (Helmke, 2009, S. 168ff.) verwendet, auch wenn im Kontext der COACTIV-Studie und anderer output-orientierter Studien der Begriff des „effektiven“ Unterrichts dominiert.
 - 2 Da sich die Veröffentlichung der Erhebungsinstrumente und Ergebnisse von COACTIV mit der Planung dieser Studie zeitlich überschneidet, ist hier keine vollständige Deckung auf der theoretischen Ebene herzustellen. Weitere Aspekte von Lehrerkompetenz werden im ersten Abschlussband des Projektes „BEGIn“ behandelt werden (Kranefeld et al., 2013).

wird, die zur Erfüllung der Anforderungen an eine bestimmte professionelle Position notwendig sind. Dazu gehören im Besonderen intellektuelle und kognitive Fähigkeiten, domänenspezifisches Wissen und ebensolche Strategien und Routinen, Motivationslagen, volitionale Kontrollorientierungen, persönliche Werthaltungen und soziales Verhalten.

Dabei ist oft fraglich, als wie stark entwickelbar Lehrerkompetenz gilt. Folgt man Ansätzen, die die persönliche Eignung in den Mittelpunkt stellen, werden Unterschiede in Erfolg und Effizienz des Unterrichts weitgehend auf stabile Persönlichkeitsmerkmale zurückgeführt. Eine gute Lehrkraft wäre somit als eine mit persönlicher Eignung und Talent zum Lehrerberuf anzusehen, wobei die spezifischen Dispositionen dazu über die Lebensspanne relativ unveränderlich sind (u.a. Roberts & DelVecchio, 2000; Kunter et al., 2011, S. 56). Im Gegensatz dazu gilt in anderen Ansätzen im Sinne einer Qualifikationshypothese die berufsspezifische Art und Weise der Ausbildung von Lehrern als wichtigste Ursache für Unterschiede im beruflichen Erfolg. Dabei spielen die Eingangsvoraussetzungen eine geringere Rolle (z.B. Darling-Hammond, 2006). Gute Lehrer sind nach Kunter et al. (2011, S. 57) dann eher solche, die relevantes Wissen und Können erworben haben. Vertreter der Qualifikationshypothese fokussieren dabei fast ausschließlich auf kognitive Merkmale wie das professionelle Wissen, während im Rahmen der Eignungshypothese auch motivationale Merkmale einbezogen werden (ebd.).

Heuristisches Modell professioneller Handlungskompetenz (COACTIV)



Abb. 1: Heuristisches Modell professioneller Handlungskompetenz (nach Baumert & Kunter, 2011, S. 32)

Im Rahmen dieser Diskussionen und der Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung sind mit dem pädagogisch-psychologischen Kompetenzmodell von Oser (2001) und dem Modell der Lehrerbildungsstandards von Terhart (2002) Entwürfe entstanden, die darauf zielen, umfassende Kompetenzmodelle abzubilden. Im Rückgriff auf die Arbeiten von Shulman (1986), des National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS, 2002) und Darling-Hammond und Bransford (2005) haben Baumert und Kunter für die COACTIV-Studie zur Kompetenz von Mathematiklehrern ein nicht-hierarchisches, heuristisches Modell der professionellen Handlungskompetenz ausdifferenziert (Baumert & Kunter, 2006, S. 481-484; Baumert & Kunter, 2011, S. 32-33), das auch die Grundlage für den vorliegenden Beitrag bilden soll.

In diesem Modell wird professionelles Handeln als Zusammenspiel von vier Aspekten angesehen: Spezifisches, erfahrungsgesättigtes deklaratives und prozedurales Wissen als Kompetenz des „Wissens und Könnens“ im engeren Sinne („Professionswissen“) greift dabei mit Überzeugungen und Werthaltungen und darauf bezogenen individuellen subjektiven Theorien und Zielsystemen, mit motivationalen Orientierungen und mit professionsrelevanten selbstregulativen Fähigkeiten ineinander (Baumert & Kunter, 2011, S. 33). In Bezug auf Motivation waren insbesondere Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und intrinsische Motivation sowie Belastungserleben und Resilienzfaktoren in der COACTIV-Studie von Interesse (Baumert & Kunter, 2011, S. 42). Unterhalb dieser vier Aspekte liegen jeweils spezifische Kompetenzbereiche mit weiter differenzierbaren Facetten und konkret operationalisierbaren Indikatoren.

Ein weiteres Modell aus derselben Studie nimmt die Wirkung von Lehrerkompetenz in den Blick (Blum, Krauss & Neubrand, 2011, S. 332, Abbildung 2).

Mediationsmodell nach COACTIV

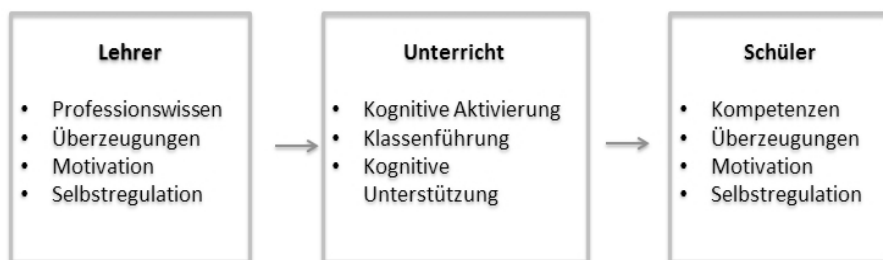


Abb.2 : Mediationsmodell der COACTIV-Studie (nach Blum, Krauss & Neubrand, 2011, S. 332)

Die vier Aspekte von Lehrerkompetenz wirken demnach zunächst direkt auf Unterrichtsfaktoren der kognitiven Aktivierung, Klassenführung und kognitiven Unterstützung im Unterricht. Diese Unterrichtsfaktoren vermitteln zwischen Lehrerkompetenz und herauszubildenden Schülerkompetenzen und haben eine direkte Wirkung auf diese.

Die tatsächliche Verfügbarkeit pädagogischer Kompetenzen zu messen und ihre Prädiktoren zu bestimmen, ist Gegenstand zahlreicher Forschungsarbeiten. Dabei sind Aus- und Fortbildung von Lehrenden und deren Auswirkungen auf effektiven Unterricht lange von besonderem Interesse gewesen. Wilson und Youngs (2005) konstatieren bei einer vergleichenden Überprüfung des aktuellen Forschungsstandes tendenziell positive Zusammenhänge zwischen der Zertifizierung von Lehrern als Maß der Ausbildung, der Unterrichtsführung und dem Leistungsfortschritt der Schüler. Allerdings treten diese positiven Effekte offensichtlich nur dann ein, wenn die Zertifizierung mit dem erteilten Fach in Zusammenhang steht – besonders wenn das Examensfach mit dem später gegebenen Unterricht übereinstimmt. Insgesamt finden sich damit also gemischte Befunde zum Zusammenhang zwischen Ausbildung und effektivem Unterricht.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist von besonderem Interesse, ob angesichts der oben erwähnten, anzunehmenden Lücke zwischen der Ausbildung und Zertifizierung der JeKi-Lehrenden und dem „erteilten Fach“ (= JeKi-Unterricht am Lernort Grundschule) Zusammenhänge der Aus- und Fortbildung mit der Qualität des Unterrichts bestehen. Dies wird hier anhand der Förderung von Schülern nach individuellen Lernvoraussetzungen exemplarisch geprüft.

In Anlehnung an das Mediationsmodell der COACTIV-Studie, das Unterrichtsfaktoren als wesentlichen Mediator zwischen Lehrerkompetenz und Schülerkompetenz annimmt, soll hier die Prüfung des ersten Wirkverhältnisses – Lehrerkompetenz und Unterricht – vorgenommen werden.³

Darüber hinaus wird das Spektrum des COACTIV-Kompetenzmodells in der vorliegenden Studie um den Bereich der Erfahrung erweitert. Es wird angesichts von Beobachtungen des JeKi-Unterrichts vermutet, dass erfahrene Lehrende in der Lage sein könnten, „besseren“ Unterricht zu gestalten.

Förderung von Schülern nach individuellen Voraussetzungen

Die Berücksichtigung einer Förderung der Schüler nach individuellen Lernvoraussetzungen gilt allgemein als guter Indikator für Leistung und Motivation (Slavin, 1984; Jonassen & Grabowski, 1993). Dabei sind vielfach negative Effekte individueller För-

3 Eine Prüfung der zweiten Beziehung – Unterricht zu Schülerkompetenz – ist in der vorliegenden Untersuchung aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht möglich.

derung auf das allgemeine Leistungsniveau in der Klasse berichtet worden (Helmke, 2009, S. 257f.). Dennoch gilt individuelle Förderung als ein Desiderat, da sie insbesondere dazu beitragen soll, aufgrund sozialer Disparitäten oft bestehende Leistungsunterschiede innerhalb von Gruppen zu verringern (S. 246).

In der Lehr-Lern-Forschung umfasst das Konzept des Adaptiven Unterrichts nach Helmke (2009, S. 244) verschiedene Varianten des Umgangs mit Heterogenität und Binnendifferenzierung. Dabei kann die Adaptivität nach Leutner (1992) auf unterschiedlichen Wegen realisiert werden – als Ausgleich von Kompetenzdefiziten im Rahmen von Förderunterricht, als Veränderung defizitärer individueller Lern- und Leistungsvoraussetzungen wie der Motivation und Selbstregulation sowie als Nutzung ausgeprägter Stärken und Präferenzen der Lernenden. Zur Abstimmung der Lernmöglichkeiten können Lernziele, Lehrmethoden und Zeitstruktur an die konkreten Bedürfnisse angepasst werden (Helmke, 2009, S. 248).

Als Gelingensbedingungen für die Individualisierung formuliert Helmke einen notwendigen Einstellungswandel, die Entwicklung diagnostischer Kompetenz, hohes Professionswissen und didaktische Expertise sowie geeignetes Lern- und Diagnosematerial (Helmke, 2009, S. 253-54). Wischer (2007a, S. 39) diagnostiziert insbesondere hier eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen, die im schulpädagogischen Diskurs formuliert werden und der konkreten Unterrichtspraxis, vor allem in Bezug auf die Einstellungen, das Professionswissen und die didaktische Expertise der Lehrenden. Zudem seien Differenzierung und Individualisierung im regulären Schulalltag wenig verbreitet (Wischer, 2007b, S. 425-26).

Es ist möglich, dass angesichts der vermutlich begrenzten Erfahrung der JeKi-Lehrenden mit Instrumentalem Gruppenunterricht am Lernort Grundschule die von Helmke formulierten Gelingensbedingungen daher nur bedingt erfüllt sind und die von Wischer für den regulären Schulbetrieb berichteten Probleme im Zusammenhang des JeKi-Unterrichts verstärkt auftreten.

Stand der Forschung in der Musikpädagogik

Forschung zu übergreifenden Modellen der Lehrerkompetenz stellt in der Musikpädagogik ein Desiderat dar. Hingegen werden Einzelaspekte von Lehrerkompetenz nicht selten bearbeitet: Eine Reihe der vorliegenden Arbeiten fokussiert auf den Aspekt des professionellen Wissens von Lehrenden und folgt dabei nur selten der Strukturierung in der Tradition von Shulman (u. a. Bresler, 1993; Jaramillo, 2008; und die Beiträge in Georgii-Hemming, Burnard & Holgersen, 2013). Die Aspekte Überzeugungen und Werthaltungen wurden jüngst von Dwyer (2012) in Form narrativer Fallstudien vorgestellt. Der Aspekt der Motivation von Musiklehrern wurde u. a. bei Schmidt, Zdzinski und Ballard (2006) thematisiert. Vorgänge der Selbstregulation, insbesondere Selbstwirksamkeitserwartungen, sind u. a. Gegenstand der Arbeiten von Barnes (1999) und Jeanneret (1997). Dennoch liegen keine Arbeiten vor, in

denen mehrere Kompetenzbereiche systematisch gleichzeitig erfasst und aufeinander bezogen wurden.

Den Instrumentalen Gruppenunterricht haben in der Musikpädagogik insbesondere Schwanse (2000) und Grosse (2006) beforscht. Zur individuellen Förderung im Rahmen des Instrumentalen Gruppenunterrichts liegen allerdings noch wenige Ergebnisse vor. Eher normative Entwürfe zum Umgang mit Heterogenität im JeKi-Programm finden sich im Sammelband der Gesellschaft für Musikpädagogik (Greuel, Kranefeld & Szczepaniak, 2010).

Hypothesen

Auf Basis der vorgestellten Modelle und Theorien sind die folgenden zwei Hypothesen für den vorliegenden Beitrag handlungsleitend:

- a) Die Art der Ausbildung der JeKi-Lehrer weist nur einen geringen Zusammenhang mit der Förderung nach individuellen Lernvoraussetzungen auf.
- b) Aspekte von Überzeugungen, Motivation, Selbstregulation und Erfahrung haben einen starken Einfluss auf die Förderung nach individuellen Lernvoraussetzungen.

Stichprobe und Untersuchungsdesign

Die im Zentrum des Beitrags stehenden Hypothesen wurden im Rahmen der Bielefelder Studie zum Gruppen-Instrumentalunterricht (BEGIn, 2008-2013) geprüft. Der primäre Fokus der BEGIn-Studie liegt auf der Untersuchung der Teilnahme und des Ausscheidens von Schülern aus dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“ und der Gründe dafür. Außerdem nimmt die Studie die Bedingungen des Gruppeninstrumentalunterrichts in diesem Programm in den Fokus.

Konzentrierten sich die bisherigen Auswertungen auf quer- und längsschnittliche Aspekte der Schüler- und Elterndaten, werden zur Prüfung der oben stehenden Hypothesen nun Daten aus dem Instrumentallehrerfragebogen herangezogen.

Diese wurden in den Jahren 2011/12 in Nordrhein-Westfalen in den an der BEGIn-Studie beteiligten Kommunen über die teilnehmenden Schulen und in drei weiteren Kommunen über die städtischen Musikschulen mittels eines Fragebogens (ca. 500 Items) erhoben.⁴ Zur Teilnahme aufgefordert wurden Instrumentallehrer, die im jeweiligen Schuljahr Instrumentalen Gruppenunterricht im Rahmen des Pro-

4 Es ist zu beachten, dass die hier dargestellten Ergebnisse auf dem Rücklauf von ca. 20% der versendeten Fragebögen beruhen. Ein Bias der Stichprobe gegenüber der Grundgesamtheit der angeschriebenen JeKi-Lehrer ist daher nicht unwahrscheinlich, kann aber nicht bestimmt werden.

gramms „Jedem Kind ein Instrument“ erteilten.⁵ Daten liegen von 111 Instrumentallehrenden vor, davon sind 37 Männer und 74 Frauen. Ein Drittel der Lehrenden ist unter 40 Jahren alt, 40% zwischen 41 und 50 Jahren, die übrigen sind älter als 50 Jahre.⁶

Die folgende Darstellung rückt exemplarisch die Effekte verschiedener Prädiktoren auf die Ausprägung der Skala zur „Förderung nach individuellen Lernvoraussetzungen“⁷ in den Fokus.⁸ Die in diesem Beitrag verwendeten Items sind daher die folgenden:

Zur Messung von Lehrendeneinschätzungen zur individuellen Förderung kommt eine Anpassung der Skala zur „Förderung von Schülern nach individuellen Lernvoraussetzungen“ mit drei Items und vierstufigem Antwortformat zum Einsatz ($\alpha = .77$, $\text{rit} > .48$):

- a) „Ich gebe meinen Schülern je nach Leistung unterschiedlich schwere Aufgaben.“
- b) „Schnelleren Schülern gebe ich gerne Extraaufgaben, durch die sie wirklich gefordert werden.“
- c) „Ich variiere die Aufgabenstellung, um Schülern unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden.“

Die Zusammensetzung dieser Items folgt damit der Strukturierung von Helmke (2009, S. 248) (Variation von Lernzielen, Zeitstruktur und Lehrmethoden).

Als unabhängige Variable wurden darüber hinaus eine Reihe von Konstrukten aus den oben dargestellten Kompetenzaspekten und dem Bereich der Erfahrung berücksichtigt:

- a) Überzeugungen/Werthaltungen: Skalen zur Anpassung an das niedrigste Lernniveau, zur Schülerbeteiligung; Items zum Klassenmanagement, zum Kontakt mit Eltern.
- b) Motivationale Orientierungen: Zufriedenheit mit dem Übeverhalten der Kinder (Item), mit den Rahmenbedingungen von JeKi (Skala und Einzelitems), mit der Tätigkeit als JeKi-Lehrer (Item).
- c) Selbstregulative Fähigkeiten: Selbstwirksamkeit als JeKi-Lehrer (Skala nach Schwarzer & Schmitz, 2000; 3 Subskalen; siehe Ergebnisteil und Anhang).
- d) Erfahrung: Items zur Art der musikpädagogischen Ausbildung, Erfahrung als Instrumentallehrer in Jahren, Vorerfahrung im Instrumentalen Gruppenunterricht

5 Dabei wurden insbesondere Instrumentallehrer angesprochen, die in der Kohorte der BEGIn-Studie Unterricht erteilten.

6 Eine Verknüpfung der Daten aus der Befragung der Instrumentallehrenden mit den übrigen Daten der Studie ist aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht möglich.

7 Diese Skala wurde im Projekt selbst entwickelt und orientiert sich an der 1. Hauptkomponente der „Skala zur Förderung von Schülerinnen und Schülern nach ihren individuellen Lernvoraussetzungen“ aus IGLU 2006 (Bos, Strietholt, Goy, Stubbe, Tarelli & Hornberg, 2010).

8 Weitere Ergebnisse werden im Abschlussband des Projektes „BEGIn“ berichtet werden (Kranefeld et al., 2013, i.V.).

(IGU) in Jahren, Vorerfahrung als JeKi-Lehrer und mit dem Ensemble Kunterbunt in Jahren, Erfahrung mit IGU als Kind, Seminare zum IGU in der Ausbildung, Teilnahme an Fortbildungen zum IGU.

e) Demografie: Alter, Geschlecht.

Der Bereich des Professionswissens wurde in der vorliegenden Studie nicht getestet.⁹ Die statistischen Eigenschaften der Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeit werden im Ergebnisteil ausführlicher berichtet.

Im Zuge der Auswertung der Daten kamen gängige Verfahren der multivariaten Statistik, darunter Korrelationsanalysen und multiple Regressionen, zur Anwendung. Darüber hinaus wurden Verfahren der Strukturgleichungsmodellierung mit dem Programm Mplus 7.0 (Muthén & Muthén, 2012) eingesetzt.¹⁰

Ergebnisse

Zur Hypothese a: Der Zusammenhang zwischen der Aus- und Fortbildung von JeKi-Lehrern und der Förderung nach individuellen Lernvoraussetzungen

In der vorliegenden Stichprobe geben 40 von 111 Lehrenden an, eine Ausbildung zum Musiker (Diplom, Künstlerische Reifeprüfung) absolviert zu haben, 71 weisen einen Abschluss als Instrumentalpädagoge auf.¹¹ Die Abschlüsse des Konzertexamens (12), der Allgemeinen Musikerziehung (15), der Elementaren Musikpädagogik (9), des Lehramtes Musik (12) und andere Abschlüsse (24) treten in geringerer Zahl auf.

Es berichten 31% (n = 34) der teilnehmenden Instrumentallehrer, im Rahmen ihrer Hochschulausbildung Seminare zum Instrumentalen Gruppenunterricht besucht zu haben (siehe Abbildung 3).¹² Vorerfahrungen mit dieser Form des Unterrichtens weisen hingegen drei Viertel der Befragten (76%, n = 84) auf: Die Länge der Vorerfahrungen beträgt dabei im Mittel 14,6 Jahre bei einer sehr großen Standardabweichung von 10,9 Jahren. Die Diskrepanz zwischen der Vorbereitung auf Instrumentalen Gruppenunterricht im Rahmen der Hochschule und den Anforderungen in der Praxis tritt hier deutlich zutage.

Es wäre zu vermuten, dass daraus ein höherer Bedarf an der Teilnahme an Fortbildungen erwächst: In der Tat hat mehr als die Hälfte der JeKi-Lehrenden bereits an

9 Hierzu wäre eine eigene, umfangreichere Studie notwendig. Die z.B. im Rahmen der COACTIV-Studie für die Mathematik eingesetzten Item- und Aufgabenformate mögen zudem im Bereich der Musikpädagogik schwerer zu operationalisieren sein.

10 Fälle mit fehlenden Werten wurden in den meisten Analysen fallweise ausgeschlossen. In Analysen mit dem Programm Mplus 7 kam hingegen das FIML-Verfahren (Full Information Maximum Likelihood) zum Einsatz.

11 Mehrfachangaben waren möglich.

12 Es könnte sich hier auch um Seminare gehandelt haben, in denen der Instrumentale Gruppenunterricht nur einer von mehreren Inhalten gewesen ist.

einer Fortbildung der Stiftung Jedem Kind ein Instrument zum Instrumentalen Gruppenunterricht teilgenommen (60%). Knapp die Hälfte der Befragten besuchte dazu Fortbildungen anderer Anbieter (41%), wobei 30% beide Formen von Fortbildungen wahrnahmen.¹³

Instrumentaler Gruppenunterricht (IGU): Aus- und Fortbildung & Erfahrung

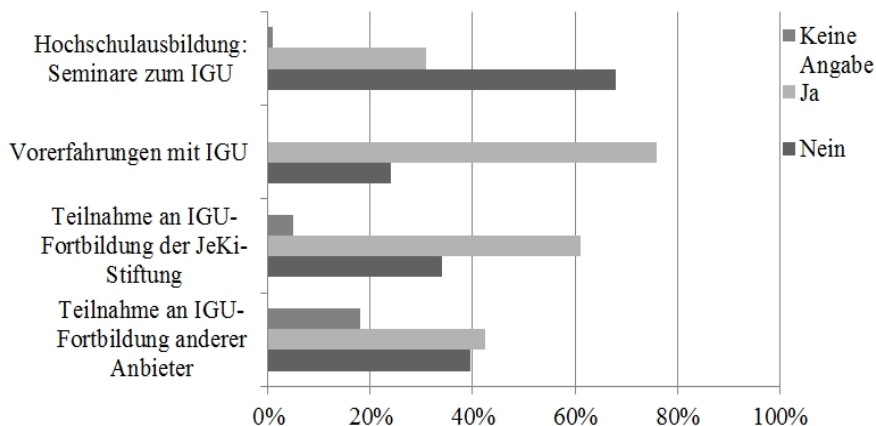


Abbildung 3: Aus- und Fortbildung und Erfahrung von JeKi-Lehrenden im Instrumentalen Gruppenunterricht (n = 111)

Um den Zusammenhang von Aus- und Fortbildungsstand der JeKi-Lehrenden mit der individuellen Förderung zu untersuchen, wurden Selbsteinschätzungen erhoben. Es zeigen sich für die hier getesteten Items recht hohe Mittelwerte zwischen $m = 2,92$ (Item zu Lernzielen, $SD = 0,78$) und $m = 3,24$ (Item zur Zeitstruktur, $SD = 0,82$). In der vorliegenden Studie finden sich fast ausschließlich keine belastbaren Zusammenhänge zwischen der Art der Ausbildung und den Selbsteinschätzungen der Lehrenden zur Förderung nach individuellen Lernvoraussetzungen. Lediglich kann zwischen dem Abschluss eines Studiums des Lehramtes für Musik und der individuellen Förderung ein signifikanter, schwach positiver Zusammenhang konstatiert werden ($r = .22$, $p = .02$, $1-\beta = .78$).

Ebenfalls können keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Besuch von Seminaren zum Instrumentalen Gruppenunterricht im Hochschulstudium bzw. in Fortbildungen zu dieser Unterrichtsform und den Einschätzungen zur individuellen Förderung festgestellt werden.

13 Es muss generell in Frage gestellt werden, welche Gruppengröße die befragten Lehrenden mit der Bezeichnung „Gruppen-Instrumentalunterricht“ verbinden. Siehe dazu die Diskussion in Grosse (2006, S. 31ff.).

Die Ausbildungsart und die Teilnahme an Seminaren und Fortbildungen zum Instrumentalen Gruppenunterricht steht also in der vorliegenden Stichprobe in keinem Zusammenhang mit den von den Lehrenden berichteten Formen der Förderung von Schülern nach individuellen Lernvoraussetzungen.

Zur Hypothese b: Der Einfluss von Überzeugungen, Motivation, Selbstregulation und Erfahrung auf die Förderung nach individuellen Lernvoraussetzungen

Wie oben angeführt, soll hier in einer Art Exkurs zunächst vorbereitend die Dimensionalität der eingesetzten Items zur Lehrer-Selbstwirksamkeit als Aspekt der Selbstregulation näher erläutert werden. Diese Items stellen eine JeKi-spezifische Adaptation der Skala von Schwarzer und Schmitz (2000) dar. Selbstwirksamkeit stellt nach Albert Bandura die Überzeugung dar, neue und schwierige Anforderungssituationen in einem Prozess der Anstrengung erfolgreich bewältigen zu können (Bandura, 1997, S. 79). Dieses Konstrukt wird hier auf den Kontext des professionellen Handelns von Lehrenden angewendet.

In einer konfirmatorischen Faktorenanalyse, deren Struktur theoretisch den von Schmitz und Schwarzer (1999) berichteten Aspekten folgt, lässt sich ein Zwei-Ebenen-Modell mit einem Gesamtfaktor und drei Faktoren als Subskalen bestätigen (Abbildung 4).¹⁴

Die Subskalen können als Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Kooperation mit Schülern und Eltern, als Lehrer-Selbstwirksamkeit im Umgang mit unterrichtlichen Problemen und als Lehrer-Selbstwirksamkeit in Bezug auf Innovationsfähigkeit betitelt werden. Die latenten Variablen der drei Faktoren werden dabei in hohem Maße von den ihnen jeweils zugehörigen Items erklärt ($R^2 > .44$). Gleichzeitig kann aus statistischer Sicht ein darüber liegender Gesamtfaktor „Lehrer-Selbstwirksamkeit (JeKi)“ bestätigt werden.¹⁵

Es wurde im Rahmen von Strukturgleichungsmodellen geprüft, welche der oben beschriebenen Items und Skalen aus den Bereichen Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation (u. a. Lehrer-Selbstwirksamkeit) sowie der Erfahrung Einfluss auf die Lehrereinschätzungen zur individuellen Förderung haben. Dabei wurde auch geprüft, welche dieser Prädiktoren Mediatoren darstellen, die wiederum durch andere der zur Verfügung stehenden Prädiktoren erklärt werden.

14 Schätzer: MLR, $\chi^2 = 43$, $p = .09$; RMSEA = 0.056, $p = .38$; CFI = .94; SRMR = .067, $n=111$. Zu den Items siehe Anhang 1. Weitere Informationen zu Gütemaßen und zum Vorgehen stehen auf www.thomasbusch.eu, Passwort: jeki2012 zur Verfügung (Stand: 16.05.2013).

15 Das Modell ist gegenüber einem Generalfaktorenmodell ohne darüber liegenden Gesamtfaktor statistisch zu bevorzugen.

Struktur der Lehrer-Selbstwirksamkeit im JeKi-Kontext

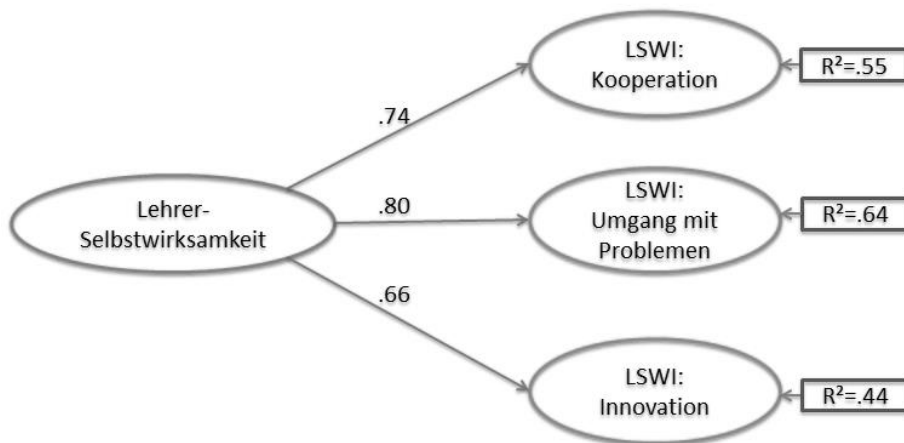


Abbildung 4: Struktur der Lehrer-Selbstwirksamkeit im JeKi-Kontext

Unter Weglassung aller nicht-signifikanten Regressionsbeziehungen ergibt sich das in Abbildung 5 dargestellte Bild auf der folgenden Seite¹⁶: Zwei Faktoren erklären die Werte in der Skala zur „Förderung nach individuellen Lernvoraussetzungen“. Männliche Lehrende erreichen geringere Werte in der Skala als JeKi-Lehrerinnen ($\beta = -.26$). Zum anderen scheint die Subskala der Lehrer-Selbstwirksamkeit zum „Umgang mit Problemen“ zur Aufklärung der individuellen Förderung beizutragen: Je besser sich JeKi-Lehrende gewappnet fühlen, mit unterrichtlichen Problemen umzugehen, desto stärker fördern sie ihre Schüler nach eigenen Angaben individuell ($\beta = .32$).

Diese Lehrer-Selbstwirksamkeit im Umgang mit Problemen kann wiederum wesentlich durch zwei Prädiktoren erklärt werden ($R^2 = .59$): Wer zufriedener mit den JeKi-Rahmenbedingungen ist, weist eine höhere Selbstwirksamkeit im „Umgang mit Problemen“ auf ($\beta = .54$).¹⁷ Ebenso ist die Lehrer-Selbstwirksamkeit im Bereich der Innovationsfähigkeit ein wichtiger Prädiktor für Selbstwirksamkeit im Umgang mit unterrichtlichen Problemen: Wer meint, seinen Unterricht und das Handeln von Kollegen verändern zu können, hält sich auch in starkem Maße für selbstwirksamer bei der Problemlösung im Unterricht ($\beta = .61$). Dieses Vertrauen in die eigene Innovationsfähigkeit nimmt wiederum mit dem Alter ab ($\beta = -.25$) und ist zudem von der Zu-

16 Schätzer: MLR, $\chi^2 = 142$, $p = .22$; RMSEA = .03, $p = .88$; CFI = .96; SRMR = .07.

17 Hier ist allerdings nicht abschließend zu klären, in welche Richtung der Effekt verläuft und ob Veränderungen im Programm zu höherer Selbstwirksamkeit führen würden. Dies wäre nur für Veränderungen zu vermuten, die an Art und Niveau der Lehrer-Selbstwirksamkeit im „Umgang mit Problemen“ und im Bereich der „Innovation“ angepasst sind.

friedenheit mit der JeKi-Konzeption abhängig ($\beta = .33$). Eine negative Beziehung besteht hier mit der Zufriedenheit mit der Kommunikation an der Grundschule ($\beta = -.36$): Wer zufriedener ist mit der Kommunikation mit den Kollegen, hält sich für weniger selbstwirksam im Bereich der Innovation – möglicherweise, weil weniger Handlungsbedarf gesehen wird.

Die Abbildung zeigt auch, dass keine weiteren Prädiktoren aus den Bereichen der Überzeugungen, der Motivation und der Erfahrungen die Förderung nach individuellen Voraussetzungen beeinflussen. So ist diese z. B. von der Länge der Unterrichtserfahrung als Instrumentallehrer oder im JeKi-Unterricht, aber auch von der Motivationslage des JeKi-Lehrers unabhängig. Insgesamt kann durch die beiden signifikant ausfallenden Prädiktoren Geschlecht und Lehrer-Selbstwirksamkeit im Umgang mit Problemen auch nur ein kleiner bis moderater Anteil des Verhaltens der Skala zur Förderung nach individuellen Lernvoraussetzungen erklärt werden ($R^2 = .16$).

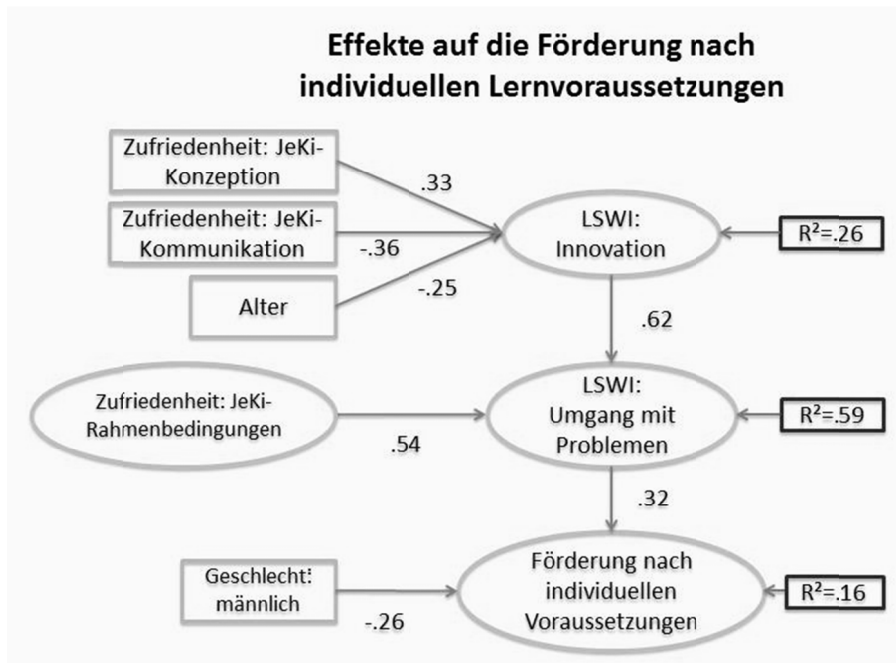


Abbildung 5: Effekte auf die Förderung nach individuellen Lernvoraussetzungen

Diskussion

Die vorgestellten empirischen Ergebnisse können angesichts der geringen Größe der verwendeten Stichprobe nur Anhaltspunkte für die Interpretation von Zusammenhängen zwischen Aus- bzw. Fortbildung und dem Ausmaß an individueller Förderung sowie für Prädiktoren des Ausmaßes individueller Förderung liefern. Die vor-

liegenden Daten aber weisen darauf hin, dass JeKi-Lehrende zu weitaus geringerem Teil eine formale Ausbildung in der Durchführung Instrumentalen Gruppenunterrichts genossen haben, als sie Erfahrung mit dieser Unterrichtsform aufweisen. Dies deutet auf eine Lücke in der Ausbildung von JeKi-Lehrenden hin.

Die bisherige Aus- und Fortbildung von JeKi-Lehrenden zeigt keinen Zusammenhang mit einem zentralen Merkmal von Unterrichtsqualität, nämlich mit der individuellen Förderung. Dies könnte analog zu den Befunden von Wilson und Youngs (2005) damit zu tun haben, dass die Zertifizierung der JeKi-Lehrer in einem Feld erfolgte, das von ihrer Unterrichtspraxis im schulischen Instrumentalen Gruppenunterricht zu weit entfernt liegt.

Es fragt sich, ob sich über eine Veränderung der Aus- und Fortbildung von JeKi-Lehrenden Veränderungen in Merkmalen von Unterrichtsqualität wie der individuellen Förderung erzielen ließen. Die Ergebnisse zeigen hier, dass zum einen nur wenig veränderliche personenbezogene Faktoren wie Geschlecht und Alter das Verhalten der JeKi-Lehrenden in Bezug auf individuelle Förderung erklären. Vertreter einer Eignungshypothese zur Lehrerkompetenz (siehe Kunter et al., 2011, S. 56) fänden hier Bestätigung. Hingegen spielt die gefundene Bedeutung von Selbstwirksamkeitserwartungen für positive Selbsteinschätzungen zur individuellen Förderung Vertretern einer Qualifikationshypothese in die Hände.

Selbstwirksamkeitsaspekte der Lehrenden scheinen im untersuchten Bereich eine wichtige Rolle zu spielen. In der Forschung zur Selbstwirksamkeit gelten Gelingenserfahrungen in der Praxis als beste Prädiktoren für Selbstwirksamkeit (Pajares, 2002, S. 7). Im Falle unserer Daten mögen diese in Bezug auf individuelle Förderung zu höheren Werten beitragen. Die Herstellung solcher Gelingenserfahrungen könnte eine Begleitung der JeKi-Lehrenden als Lernende erforderlich machen. Diese könnte sich dadurch auszeichnen, dass sie durch im JeKi-Bereich ausgewiesene Experten stattfindet und einerseits JeKi-Lehrende im Sinne eines strukturierten „scaffolding“ Schritt für Schritt noch stärker in die Lage versetzt, ihre Selbsteinschätzungen und Werthaltungen kritisch zu reflektieren, während sie andererseits Orientierung für den Lernprozess liefert. Arnold et al. (2011, S. 135) schlagen im Rahmen einer Diskussion zum „Empowerment“ in der Lehrerbildung dazu „Communities of Learners“ vor, in denen Studierende oder Lehrende in der Weiterbildung regelmäßig zusammenkommen, um für ihre Weiterentwicklung relevante Fragen zu diskutieren. Dabei sei ein Kulturwandel in der Aus- und Fortbildung wichtig, der die Rolle der Lernenden gegenüber den erfahrenen Lehrpersonen stärke und verhindere, dass Lernende das Vorgehen erfahrener Lehrpersonen kopierten (S. 135).¹⁸ In diesem Prozess sollten Lernsituationen, in denen der Fokus auf der Qualifizierung liegt, klar von Leistungssituationen, in denen Bewertung durch andere im Vordergrund steht, getrennt werden (S. 109).

Soll Lehrerkompetenz zur Bewältigung von spezifischen, auf den JeKi-Unterricht bezogenen Anforderungen beitragen und effektiven Unterricht ermöglichen, liegt es

18 Es sei hier beispielhaft auf das Programm „accompagnato“ an der HfMT Köln verwiesen.

angesichts der Befunde dieses Beitrags insbesondere nahe, durch Aus- und Weiterbildung zur Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrenden beizutragen. Formen des „Empowerments“ im Rahmen von strukturiert begleiteten Gelegenheiten für Gelingenserfahrungen (Arnold et al., 2011, S. 123-127) könnten hierbei einen zentralen Baustein darstellen.

Literatur

- Arnold, K.H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. W.H. Freeman: New York.
- Barnes, G. (1999). *A comparison of self-efficacy and teaching effectiveness in preservice string teachers*. Dissertation (unveröffentlicht).
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, & U. Klusmann, *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9 (4), S. 469-520.
- Blum, W., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). COACTIV – Ein mathematikdidaktisches Projekt? In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 329-343). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Strietholt, R., Goy, M., Stubbe, T. C., Tarelli, I., Hornberg, S. (2010). *IGLU 2006 – Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Bresler, L. (1993). Teacher knowledge in music education. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 106, S. 1-22.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: F. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177-212). Hogrefe: Göttingen.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2007). *Preparing Teachers for A Changing World. What Teachers should learn and be able to do*. Hoboken (NJ): Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), S. 300-314.
- Dwyer, R. (2012). *Music teachers' values and beliefs: narrative case studies of music education*. Verfügbar unter: <http://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:281777> [22.06. 2013].
- Georgii-Hemming, E., Burnard, P. & Holgersen, S.-E. (2013). *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Routledge: Ashgate.
- Greuel, T., Kranefeld, U. & Szczepaniak, E. (Hrsg.). *Jedem Kind (s)ein Instrument. Die Musikschule in der Grundschule*. Aachen: Shaker.

- Grosse, T. (2006). *Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen. Eine Untersuchung am Beispiel des Landes Niedersachsen* (= Forum Musikpädagogik, Band 76). Augsburg: Wißner.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 2. Auflage. Seelze: Kallmeyer.
- Jaramillo, C. C. J. (2008): The music educator's professional knowledge. In: *Music Education Research*, 10 (3), 347-359.
- Jeanneret, N. (1997). Model for Developing Preservice Primary School's Teachers' Confidence to Teach Music. In: *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 133, S. 37-44.
- Jonassen, D. & Grabowski, B. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction*. Mahwah: Erlbaum.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, S. 876-903.
- Kranefeld, U. et al. (i. V.). *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Lehrendensicht, Inszenierungsmuster, Übeverhalten*. (Perspektiven musikpädagogischer Forschung) Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & U. Klusmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- Leutner, D. (1992). *Adaptive Lehrsysteme. Instruktionspsychologische Grundlagen und experimentelle Analysen* (Handwörterbuch Pädagogische Psychologie). Weinheim: Beltz.
- LI Hamburg, (2011). *Ziele des JeKi-Unterrichts in Hamburger Schulen*. Verfügbar unter: <http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/3369028/data/download-pdf-newsletter-2011-05-ziele-des-jeki-unterrichts-in-hamburger-schulen.pdf> [20.06.2013].
- Muthén, B. Muthén, L. (2012). *Mplus 7 Base Program and Combination Add-On*. Los Angeles.
- National Board for Professional Teaching Standards (2002). *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. Arlington: NBPTS.
- Oser, F. (2001). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In F. Oser, & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 67-96). Chur: Rüegger.
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social-Cognitive Theory and of Self-Efficacy*. Emory University. Atlanta (GA). Verfügbar unter: <http://des.emory.edu/mfp/eff.html> [22.06.2013]
- Roberts, B. W. & DelVecchio, W. F. (2000). The Rank-Order Consistency of Personality Traits From Childhood to Old Age: A Quantitative Review of Longitudinal Studies. *Psychological Bulletin*, 126 (1), S. 3-5.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), S. 4-14.

- Slavin, R. E., Leavey M. & Madden, N. A. (1984). Combining Cooperative Learning and Individualized Instruction: Effects on Student Mathematics Achievement, Attitudes, and Behaviors. *Elementary School Journal*, 84, S. 409-422.
- Schmidt, C., Zdzinski, S. & Ballard, D. (2006). Motivation Orientations, Academic Achievement, and Career Goals of Undergraduate Music Education Majors. *Journal of Research in Music Education*, 54 (2), 138-153.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), S. 12-25.
- Schwane, U. (2000). *Instrumentaler Gruppenunterricht an den Musikschulen des Landes Nordrhein-Westfalen: Wissenschaftlich-empirisches Forschungsprojekt*. Essen: Die Blaue Eule.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. (1999). Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr). Verfügbar unter: http://www.zpid.de/pub/tests/pt_1003tWirkLehr.pdf [22.06.2013].
- Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Universität Münster.
- Weinert, F. (2001). Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schulen* (S.65-85). Weinheim: Juventa.
- Wilson, S. M. & Youngs, P. (2005). Research on accountability processes in teacher education. In: M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Hrsg.). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (S. 591-643). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Wischer, B. (2007a). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. In: S. Boller, E. Rosowski & T. Stroth (Hrsg.). *Heterogenität in Schule und Unterricht*, S. 32-41. Weinheim: Beltz.
- Wischer, B. (2007b). Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? Über „programmatische Fallen“ im aktuellen Reformdiskurs. *Die Deutsche Schule*, 99 (4), S. 422-433.

Anhang

Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeit im JeKi-Programm (nach Schwarzer & Schmitz, 1999)

Item	La- dung ¹⁹	Trenn- schärfe
Subskala 1: Kommunikation		
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe. (a)	.82	.66
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen. (b)	.60	.52
Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülerinnen und Schülern das Instrumentalspiel so zu vermitteln, dass es in einer Aufführung präsentiert werden kann. (c)	.67	.49
Subskala 2: Umgang mit Problemen		
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schülerinnen und Schüler noch besser einstellen kann. (d)	.71	.38
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können. (e)	.53	.39
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schülerinnen und Schüler eingehen. (f)	.47	.53
Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen. (j)	.55	.39
Subskala 3: Innovationsfähigkeit		
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere. (h)	.79	.50
Ich traue mir zu, die Schülerinnen und Schüler für neue Projekte zu begeistern. (i)	.62	.50

Dr. Thomas Busch
 Prof. Dr. Ulrike Kranefeld
 Universität Bielefeld
 Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
 Musikpädagogische Forschungsstelle
 Postfach 10 01 31
 33501 Bielefeld
 Thomas.Busch@uni-bielefeld.de
 Ulrike.Kranefeld@uni-Bielefeld.de

19 Ladungsverhalten in der konfirmatorischen Faktorenanalyse, Trennschärfen aus Reliabilitätsanalysen.